Libro: **Recorridos didácticos en la educación inicial**
Por Ana Malajovich (compiladora)
Editorial Paidós - Buenos Aires (Argentina) Tercera reimpresión: 2008
Material es de uso didáctico.

EL JUEGO EN EL NIVEL INICIAL

Ana Malajovich

Por el momento nada me ampara,
sino la lealtad a mi confusión.
JOSÉ EMILIO PACHECO

1. *INTRODUCCIÓN*

José Saramago, escritor portugués, afirmaba en una entrevista reciente que escribía para comprender. Al leer esa frase me sentí profundamente identificada. Éste es el objetivo del presente trabajo. El epígrafe del comienzo refleja la sensación interna que me embarga en relación con el tema del juego. Intento escribir, al decir de Saramago, para salir de ese estado de confusión. Y por eso, a diferencia de otros textos, éste no está escrito pensando en ustedes, eventuales lectores que seguramente buscarán respuestas que estoy segura de no poder satisfacer, ni en ustedes, compañeros de ruta que leerán perplejos algunas de estas reflexiones. A todos pido disculpas anticipadamente por frustrar sus deseos y centrarme en los míos.

El juego nos ha ocupado y preocupado desde hace varios años a todos los que trabajamos en el nivel inicial y para él. Hemos sostenido en diferentes oportunidades discusiones acerca de sus características, importancia y fundamentalmente acerca de si debe o no ocupar un tiempo en la actividad cotidiana de los niños en el jardín. En las observaciones realizadas en las instituciones registramos, en general, ausencia de situaciones de juego, fundamentalmente de juego dramático. El juego hoy se introduce subrepticiamente dentro del cuerpo de los chicos, convirtiéndose en actividad clandestina que altera, distrae, perturba la tarea que intentamos realizar con ellos. Y por más que intentamos esconderlo o desterrarlo siempre reaparece bajo la forma del juguete que trajeron de su casa, del elemento que sacaron de un estante, de la mirada perdida en una ventana, de las manos, de los cuchicheos o de las risas cómplices. No terminamos de entender qué pasa, presentamos las actividades como juegos divertidos, pero nuestras intenciones fracasan. Nuestros alumnos nos demandan. "¿Cuándo salimos al patio? ¿Cuándo jugamos?" Nuestras propuestas educativas, la mayoría de las veces, no logran satisfacer esta necesidad de juego.

La cuestión de la enseñanza de los contenidos, que hoy tiene un lugar relevante para el nivel, ¿cómo se articula con esta necesidad de jugar de los chicos?, ¿se debe enseñar a través del juego?, ¿todo es juego en el nivel? El juego en el jardín ¿vale por sí mismo o porque provoca determinados aprendizajes que nos proponemos que nuestros alumnos alcancen? Éstas son algunas de las preguntas que nos formulamos, y para las que intentaré ir encontrando algunas respuestas que serán como siempre provisionales, sujetas a la discusión que siempre nos ha permitido seguir pensando.

Este camino de búsqueda se inicia por una recorrida crítica por la historia de la incorporación del juego en la actividad del nivel, intentando comprender por qué ha estado tan íntimamente vinculado a las diferentes propuestas didácticas. Historia que, adelantándome al texto, podría resumir provocativamente en una frase: "Si no puedes vencer a tu enemigo, alíate con él".

Soy consciente de la aversión que puede provocar leer una historia que para la mayoría de los docentes jóvenes les resultará extraña, aunque sus prácticas estén atravesadas por esa historia, muchas veces sin siquiera sospecharlo. Cada uno de nosotros la ha recibido a través de las palabras, pero mucho más de las acciones de los maestros que nos antecedieron y que nos fueron formando.

La mayor parte de esta historia la he vivido, conozco a muchas de sus protagonistas. La mayoría son mis amigas, mis maestras, mis compañeras. La crítica la puedo hacer ahora con la distancia del tiempo que nos separa, pues en aquel momento compartí muchas de sus afirmaciones, pero hoy creo necesario enfrentar sus voces de aquel tiempo para establecer una pequeña plataforma desde la cual poder pensar nuevas respuestas o ensayos de tales. Pero el desafío será, luego, plantear algunas ideas para volver a pensar el juego en el nivel, otorgándole un tiempo y un espacio en nuestra tarea cotidiana que satisfaga sin distorsiones los reclamos de nuestros alumnos, pero sin perder de vista el compromiso que tenemos con sus aprendizajes.

2. PEQUEÑA HISTORIA DE CÓMO LA DIDÁCTICA SE CASÓ CON EL JUEGO

Desde sus orígenes, el nivel inicial se ha diferenciado de los otros niveles educativos. No interesa recorrer estas diferencias, pero baste señalar que entre tantos aspectos que nos distinguen, la valoración del juego es el que tal vez, y desgraciadamente hasta hoy, con más fuerza nos caracterice.

Creemos que la alianza del juego con la didáctica se funda en los objetivos originarios del jardín de infantes. El nivel inicial representa el ingreso de la infancia en la institución escolar y, por lo tanto, es un espacio donde los niños deben adquirir la nueva cultura propia de la escuela, base para sus aprendizajes posteriores. Esta tarea de socialización en las normas institucionales fue, hasta hace pocos años, la tarea primordial del nivel y, por lo tanto, era necesario buscar un modo de "hacer digerir la amarga medicina" que implicaba convertirse en alumno. El juego fue en este sentido un aliado estratégico para "endulzar" los difíciles aprendizajes o la "golosina" que premiaba los esfuerzos realizados. Esta presencia del juego supuso asimismo la elaboración de material específico que acompañara este proceso. Material netamente escolar, diferente del juguete presente en el hogar, que implicó desarrollos propios de estos recursos y, en consecuencia, exigencias caras para las instituciones, distintas de las de los niveles educativos siguientes.

Así, desde las primeras formulaciones didácticas estuvo presente el supuesto de que debían apoyarse centralmente en lo que se consideraba la actividad fundamental de la infancia: el juego. Nos interesa presentar, aunque no de manera exhaustiva, cómo se ha planteado el tema del juego en las diferentes propuestas teóricas, específicamente en nuestro país, pues esto nos permitirá comprender muchas de nuestras prácticas y a la vez significar los enfoques actuales. Por lo tanto, el análisis se centrará sobre los textos más importantes de la bibliografía, específicamente nacional, sin indagar en las prácticas, aunque en algunos casos se hará alguna mención superficial.

Reconocemos a Froebel como el primero que estableció un sistema de trabajo para los jardines de infantes. Su concepción, más filosófica que didáctica, sostenía el principio del juego como base de la educación.1 Así en *Educación del hombre* (Froebel, 1826) dedica varios párrafos a resaltarlo. Vale la pena citarlo textualmente:

> [...] el juego infantil, en esta edad, refleja, en cierto modo, la vida interior del niño [...] el juego es el mayor grado de desarrollo del niño en esta edad por ser la manifestación libre y espontánea del interior, exigida por el interior mismo según la significación propia de la voz juego [...]. El juego es el testimonio de la inteligencia del hombre en este grado de la vida. Es por lo general el modelo y la vida del hombre generalmente considerada, de la vida natural, interna, misteriosa en los hombres y en las cosas: he aquí por qué el juego origina gozo, la libertad, la satisfacción, la paz consigo mismo y con los demás, la paz con el mundo; el juego es, en fin, el origen de los mayores bienes. [...] el juego, en esta edad, desarrolla el niño y contribuye a enriquecerle de cuanto le presentan su vida interior y la vida de la escuela, por el juego se abre al gozo como se abre la flor al salir del capullo, porque el gozo es el alma de todas las acciones de esta edad.

Esta caracterización del juego como expresión del desarrollo del niño, representación genuina de su ser interior, le permite a Froebel considerarlo como el antecedente evolutivo del trabajo y, por lo tanto, en concordancia con sus ideales filosóficos, lo presenta al igual que aquél, como una manifestación del don divino de la creación, otorgado al hombre.

Pero el juego no es sólo manifestación interior, también cumple la función de ejercitar los sentidos y las capacidades intelectuales de los sujetos.

Los juegos son en su mayoría, ora juegos corporales, que ejercitan las fuerzas y la flexibilidad del cuerpo, ora la expresión del valor interno de la vida, del goce de la vida que ejercitan el oído o la vista (como los juegos de escondite, ora juegos de tiro y ballesta, juegos de pintura y de dibujo), o también pueden ser juegos de ingenio, de reflexión y de cálculo, etc. *Todos ellos deberán dirigirse* de suerte que respondan al espíritu del juego mismo y a las necesidades del adolescente (Froebel, 1826).

La importancia no siempre reconocida a su genial intuición acerca del valor del juego se enriquece con un aporte central para la época: los dones, material didáctico creado por Froebel para ejercitar ciertas nociones (formas, colores, tamaños) y propiciar el trabajo manual en los niños. Hoy sabemos que esto que él organizó para "dirigir el pensamiento de los niños", traicionó sus propias ideas al plantear meras ejercitaciones artificiales sobre la base de nociones abstractas a las que el niño no podía otorgar sentido. Sin embargo, revolucionó la organización de los jardines de infantes y sentó las bases de la didáctica del nivel inicial.

Los autores posteriores fueron más o menos fieles a su valoración del juego como manifestación propia de la infancia. En la mayoría de ellos incidieron las diferentes visiones con las que los psicólogos de las distintas épocas analizaron el fenómeno.

Así, Borruat, en uno de los primeros textos escritos en el país, señala a propósito:

[...] el juego y con él el placer y el interés que produce, el único agente capaz de mantener esa función *[se refiere a lo que él denomina "función bioquímica o el metabolismo orgánico ", a la que caracteriza como la necesidad de utilizar las energías que se producen]* en estado de super-latencia que permita la explosión de actividades alimentadas con una poderosa reserva de energías [...]. Los juegos provocan intensas reacciones musculares, ponen en movimiento los sentidos, asocian uno y otro con intervención gradual y cada vez con más vigor de la inteligencia, acentuando poco a poco el complejo proceso de ideación [...]. Por lo tanto el juego no es una recreación sino la resultante de una acumulación de energías que por ley biogenética se manifiesta en un sentido favorable al desarrollo del individuo (Borruat, 1924).

Como puede observarse, este autor adhiere a la idea del juego como manifestación de un exceso de energía siguiendo las concepciones de Spencer,2 pero eso no le impide establecer que "estimula y coopera intensamente en el desarrollo integral del niño, [...] algunos al desarrollo general y otros a funciones especiales" (Borruat, 1924). Es decir que el juego, a pesar de ser considerado con una función de descarga, no es una actividad ociosa sino un instrumento educativo. Lo interesante es que ya para este pedagogo santafecino es muy claro su carácter de estimulador del desarrollo y no meramente de ejercicio de funciones, como señalaba Froebel.

Este cambio se debe no sólo a las nuevas concepciones psicológicas que conoce el autor, sino a la influencia de Montessori y Decroly en su pensamiento. Pero mientras este último adopta el juego como procedimiento didáctico, Montessori, que abogó por la autonomía y libertad infantil, sostuvo que "en educación se habla, es cierto, de juego, pero hay que entender por tal un trabajo libre ordenado con un fin determinado y no el desenfreno ruidoso que dispersa la atención" (Montessori, s/f). Así en su programa de trabajo sólo se nombran los juegos libres y organizados al aire libre, lo que nos da la pauta de que la pedagoga italiana los consideraba como recreo o descanso. El juego como trabajo ordenado está presente en la serie de materiales didácticos que creó para desarrollar los sentidos, así como los que permitían el ejercicio de actividades de la vida práctica. Decroly, por su parte, organiza una serie de juegos educativos (las conocidas loterías) que acompañan su programa de ideas asociadas. Este último se desarrolla a través de los centros de interés concebidos en tres etapas: observación, asociación, expresión. Los juegos de loterías permitían establecer relaciones entre los elementos observados, por ser la etapa de expresión la síntesis entre lo observado y las asociaciones establecidas. Pero el juego no se agota en el uso de estos re-cursos específicos, es:

[...] una preparación a la vida. El juego como instinto y mediante los dos factores de superávit de energía disponible y de disposición estructural hereditaria, empuja al individuo a anticipar lo que la curiosidad y la imitación por sí solas no consiguen proporcionar. [...] Tiene un papel de valor primordial para facilitar al niño la posesión de las diversas coordinaciones que favorecen su futura adaptación (Decroly, citado en Rezzano, 1966).

Como se observa, el juego se considera fruto del superávit de energía disponible, pero cumple además una función de aprendizaje para el niño, función que evolutivamente sería continuidad del juego en los animales.

Fue Rosario Vera Peñaloza, junto a un grupo de jóvenes maestras *kindergarterinas,3* impulsoras de la difusión de los jardines de infantes en el país, la que otorgándole al juego una función primordial, desarrolla una serie de materiales didácticos que adaptan sintetizando los aportes de los pedagogos europeos. Así, en un texto de 1936, *El kindergarten en la Argentina,* afirma:

> [...] el valor esencial del juego, desde el punto de vista educativo, estriba en la libertad con que el niño ha de entregarse a él; en el bien y en la dicha que experimenta cuando juega [...]. Por eso el juego debe producir, además del entretenimiento físico, los elementos de toda práctica y de todo conocimiento [...] El niño vuelve contento al hogar después de esa amena continuidad de juegos sujetos a propósitos que se descubren fácilmente: fortalecer la naturaleza física de ésta en la edad infantil, ejercitar los sentidos, transformar su actividad sin restringirla, dirigiéndola hábilmente, en forma productiva [...]. Es así como trabajamos aunque parezca que jugamos (Vera Peñaloza, citado en Pastorino *et al,* 1994).

El juego se analiza como medio educativo que le permite al docente, además de ejercitar los sentidos (siguiendo el pensamiento froebeliano), transformar o encauzar la actividad infantil para tornarla productiva. El juego se convierte en un recurso para la adquisición de las conductas sociales que demanda la escuela.

La idea del juego como actividad propia de la niñez, que es necesario respetar brindando posibilidades de desarrollo, alcanza importancia real a partir de la renovación didáctica propuesta por el movimiento estadounidense de escuela nueva. Estas ideas ingresan en nuestro país, a mediados de los cincuenta, de la mano de Soledad Ardiles de Stein,4 quien las difunde en Buenos Aires y en Tucumán. En 1957 elabora un "Programa-guía para el jardín de infantes" desde el Consejo Nacional de Tucumán. El documento recoge las ideas de *La vida en el jardín de infantes,* de Wills y Stegeman, libro fundamental para todas las experiencias de renovación didáctica en nuestro país.

Vale la pena detenerse en el texto estadounidense. Lo interesante es que en él la palabra "juego" está casi ausente. La propuesta que reconoce su fundamento filosófico en Dewey se basa centralmente en brindar a los niños "acceso a la solución de problemas", planteados al comienzo por los docentes y luego por los propios niños, y "el aprendizaje a través de experiencias". Para ello organizan el período de trabajo: "Es en este momento cuando se le ofrece al niño la máxima oportunidad de pensar, proyectar, ejecutar, evaluar y compartir" (Wills y Stegeman, 1967). Este período, que las autoras denominan como de trabajo o de juego-trabajo, incluye actividades de diferente tipo: dramatización, construcciones, modelado, pintura, armado de rompecabezas, lectura de libros, etc., propiciado por las distintas clases de materiales organizados en rincones o sectores; se realiza diariamente y se estructura en cuatro etapas: "planteamiento, trabajo, ordenamiento de materiales, y evaluación e intercambio de trabajo" (Wills y Stegeman, 1967). En cambio, se refieren al período de juego cuando éste es explícitamente al aire libre.

La década de los sesenta fue, en nuestro país, particularmente importante para la experimentación y conceptualización de renovadas prácticas educativas que se inspiraron en el conocimiento de los autores estadounidenses. Se perfilan dos corrientes didácticas, con diferentes consideraciones en relación con el juego. La elaborada por Cordeviola de Ortega, que comenzó influenciando la zona sur de la Provincia de Buenos Aires. La otra, en la zona norte de esa provincia, dirigida por C. Frietzche; y en la Capital Federal, en el Jardín de Infantes Mitre a cargo de Susana Szulanski.

Cordeviola de Ortega plantea dos períodos distintos de juego. Uno que se define como "informal, y sobre la base de intereses individuales", con elección libre de los rincones de juego, y otro que es "sugerido y orientado por la maestra, sobre la base de intereses comunes". Este último, con un carácter marcadamente educativo, se desarrolla de manera diferenciada según cada edad. Para las secciones de tres años la actividad núcleo, también llamada juego centralizador, y para las dos últimas secciones el período de juego-trabajo. La actividad núcleo debe su nombre a que supone plantear una serie de actividades alrededor de un motivo que resulte de interés para los niños (la autora brinda numerosos

ejemplos: "jugamos a las comiditas", "jugamos a que somos mamas", "jugamos a las visitas", "jugamos al médico", "jugamos a las muñecas", "jugamos a atender la puerta"). Este eje permite desarrollar varias ejercitaciones (visuales, auditivas, motrices, hábitos, etc.), y supone una serie de acciones simultáneas (para el juego de las comiditas se sugiere: preparar ensaladas diversas, bonitos, una crema, sopa, poner la mesa y comer, lavar y ordenar la vajilla). La actividad núcleo transcurre en un solo día, es decir que no tiene continuidad. Sus motivos, como puede observarse, se refieren a aspectos referidos a la vida familiar del niño. "Conviene, quizás, aclarar que la actividad núcleo conforma un juego y no un tema para desarrollar, que proporciona al niño y que tiene para él significación; que tiene principio, culminación y fin" (Cordeviola de Ortega, 1967).

El juego-trabajo, para Cordeviola de Ortega, "es consecuencia del centro de interés". Respetando los pasos decrolyanos, el centro de interés comienza con la experiencia directa, continúa con el juego-trabajo (etapa de asociación) y culmina generalmente con una dramatización (etapa de expresión). El juego-trabajo consiste en una serie de tareas que los niños realizan con el objetivo de recrear los elementos observados durante la experiencia directa, que luego servirán para el juego final. La duración de la preparación generalmente es de tres o cuatro días.

La otra línea didáctica, aunque también plantea el juego-trabajo, tiene una versión más cercana a la línea estadounidense.

Si entendemos por juego la actividad placentera sin fines propuestos, y por trabajo, la actividad utilitaria para el cumplimiento de un fin establecido, nos encontramos ante la alternativa de decidirnos por la primera actividad ya que responde ampliamente a las necesidades de la infancia. La combinación juego-trabajo, como forma didáctica, encierra un significado dentro de la tarea educativa que realiza la maestra de jardín de infantes, conserva del juego lo placentero y encierra dentro de sí una finalidad de la que sólo participa la maestra ya que el niño la realiza en forma creadora... El juego se transforma así en una actividad útil para el buen desarrollo de la infancia (Fritzche y Du-prat, 1968).

A diferencia de Cordeviola de Ortega, el juego-trabajo es concebido, por estas autoras, como una actividad para los niños de todas las secciones. Supone la libre elección de los niños de sus lugares de juego, sectores donde se agrupa el material según el tipo de actividad: rincón de bloques, de carpintería, de biblioteca, de madurez intelectual, de arte, de dramatizaciones. Asimismo la relación con los centros de interés (propuestos para la sala de tres años) o las unidades de adaptación (para cuatro y cinco años) es distinta, no constituye un paso formal en su desarrollo, la actividad goza de autonomía, aunque se propicie la relación a partir de los elementos de juego que se incorporan. Como señalan las autoras:

> [...] otras formas de enriquecer el juego-trabajo lo constituye el desarrollo de las unidades didácticas que con ricas experiencias directas le ayudarán a comprender e interpretar otros roles en el juego dramático, a buscar nuevas imágenes en los libros, a expresar otros contenidos en sus expresiones gráficas, a enriquecer su vocabulario, a disfrutar con las soluciones de juegos-problema para la madurez intelectual [...]. (Fritzche y Duprat, 1968).

El juego-trabajo se desarrolla diariamente. Y tiene cuatro momentos: planificación, desarrollo, orden y evaluación. Sus características varían en función de las posibilidades de cada edad.

Como puede observarse, mientras que en Cordeviola de Ortega se fracturan los tiempos de juego y aprendizaje, aunque este último se encara bajo el nombre de juego centralizador o juego-trabajo, en la segunda propuesta de Fritzche y Duprat se tiende a su unificación.

Los años setenta comenzaron con fuertes críticas hacia el excesivo didactismo presente en la actividad de los jardines. Se reivindica el juego en sí mismo sin intencionalidad educativa. Jugar por jugar fue la propuesta de Cañeque; para ello divide tiempo y espacio escolar en dos zonas: una de puro juego, "la zona del imaginario", y la otra "de la realidad".

> [En la primera] es donde suponemos que se armarán los escenarios y las escenas de juego. [En la segunda] el desarrollo de las actividades como aprendizajes de técnicas gráficas, aprendizajes de determinados conocimientos, habilidades o destrezas. [Durante el período de juego la maestra] básicamente mira, en el sentido del cuidado, o juega

como un integrante más del campo lúdico. Ambas funciones las desarrolla en forma alternada: en algunos períodos de juego participa, en otros mira (Cañeque, 1981).

Esta propuesta no puede dejar de analizarse en relación con la época de su formulación. Tengamos en cuenta que se desarrolla en una aparente abstención de la realidad que nos tocaba vivir en aquellos momentos, mientras en el país se vivía la más sangrienta dictadura. La propuesta para el jardín era dividir los espacios, separando los que correspondían a la realidad de los que aludían a lo imaginario, donde estaba permitido el ejercicio de la libertad y de la creación. Y aunque se intentaba preservar un espacio para estos aspectos, también daba cuenta de que en el país se había terminado la utopía de la imaginación al poder. La imaginación, el juego, se separaba alienándose de la realidad.

La dictadura militar ejerció un solapado control sobre el juego. Aunque las autoridades del momento no hicieron nuevas propuestas didácticas, se reafirmaron las posturas anteriores pero con claras indicaciones en relación con el orden y control de los momentos de juego. Así, por ejemplo, la Dirección de Educación Preescolar de la Municipalidad de Buenos Aires organizó un Programa de Capacitación y Apoyo al Docente (PRO-CAD), a través de fascículos que abordaban diferentes temas. El dedicado al tema del juego dice: "Su libertad radica en la creación constante de reglas que rigen su dinámica. Esto supone que el juego contribuye también a *crear orden, ser orden y exigir orden.* La desviación más pequeña estropea todo el juego. Por ello para su normal desarrollo, requiere el respeto y coherencia de las partes que lo realizan" (subrayado en el original, Anderton de Fernández y otros, 1980).

La provincia de Corrientes, en sus *Lincamientos Curriculares para el Nivel Pre-primario* del mismo año (1980), señala, a propósito del juego-trabajo (en esta provincia se adhirió al modelo de Cordeviola de Ortega), que el maestro debe "organizar y guiar ese juego transformándolo en actividad útil [...] para que todas las actividades [...] del educando puedan realizarse en un marco de orden mental que requiere una continuidad y la repetición para crear hábitos que conduzcan al cumplimiento del proceso mental a seguir por el alumno".

La rigidización, el absoluto control de las situaciones de juego, la estereotipia de las actividades conllevó a un paulatino abandono del juego, que se transformó de una actividad diaria en una semanal, según sus diferentes versiones.

En este período coexisten, junto al discurso oficial y sus nefastas influencias en las prácticas áulicas, fundamentalmente en los jardines públicos, autores que plantean el jugar por jugar, como Cañeque, junto con aquellos que reivindican el juego-trabajo y lo conceptualizan como metodología. En este sentido, Susana Galperín escribe "Los supuestos básicos del método juego-trabajo" y justifica su denominación a partir de "definir ciertos conceptos básicos y normas de funcionamiento generalizables a cualquier situación". Los conceptos básicos se plantean entretejidos con los supuestos, los que trasuntan influencias de la psicología profunda que años atrás había influenciado la pedagogía del nivel. La autora retoma ideas ya presentes en los textos anteriores.

> Jugando [el niño] va conociendo al otro y se va conociendo, jugando va desarrollando su capacidad de percibir la realidad, jugando irá resolviendo los conflictos que lo preocupan, jugando podrá ir haciendo las primeras diferenciaciones entre fantasía y realidad (Galperín, 1981).

Resulta interesante resaltar que la concepción de juego-trabajo, presente en la bibliografía nacional, en realidad dividió el concepto en dos: es juego para el niño, por ser creativo y placentero, pero es trabajo pues el docente establece para ese juego objetivos propios. Esta división del término retoma la idea original de Froebel de considerar el juego un antecedente evolutivo del trabajo y pareciera querer decirnos que el niño, aunque establezca proyectos de corto plazo, actúa principalmente a partir de impulsos y de manera inconsciente. Sigue presente el supuesto de que el juego permite descargar energías, que es lo que produce el placer.

> El niño, cuando juega, no se explícita objetivos que tienen que ver con el trabajo [...]. Es la maestra la que concreta un verdadero período de juego-trabajo. Lo ideal es que el niño sienta, durante este período, el placer del juego en sí, y la maestra vaya guiando con los objetivos del trabajo el proceso evolutivo del aprendizaje. El placer del juego

durante este período lleva implícito los objetivos del trabajo. Implica la posibilidad de iniciar al niño en los trabajos a través del juego (Reichman y Fernández, 1982).

Con el retorno de la democracia se plantearon nuevas búsquedas que vigorizaran el juego en las instituciones, que se denunciaba como ausente. En ese camino se introducen los talleres, propuesta presente en la bibliografía europea, particularmente francesa e italiana. Los talleres adquieren modalidades diversas que en algunos casos se acercan al juego-trabajo (versión de Fritzche y Duprat) y en otros recrean un activismo encubierto.
La primera postura aparece reflejada en el texto de Pitluk y Epsztein. Para estas autoras el taller es:

> [...] una metodología cuya finalidad es [que] cada alumno sea, con la guía del docente, un artesano de su propio conocimiento; convertido en un espacio en el que el trabajo sea compartido y donde, al mismo tiempo, permita un enriquecimiento de la propia individualidad (Pitluk y Epsztein, 1991).

Como puede observarse se continúa con la idea de los años setenta referida a definir esta modalidad como metodología, pero a diferencia de esos años el planteo se centra en la intencionalidad enseñante del maestro y la sistematicidad del aprendizaje de los niños, aunque, por lo que se infiere de la lectura, este aprendizaje está muy centrado en los aspectos sociales y afectivos, verdaderos ejes de la preocupación demostrada por las autoras. El juego se plantea como sustancial y aparece definido del siguiente modo:

> [...] ámbito privilegiado para efectivizar la función socializadora de la escuela, a través del cual los chicos experimentan y elaboran sus experiencias, se expresan, se relacionan, interactúan de acuerdo a normas y fines compartidos y discutidos, participan con otros y efectúan un verdadero aprendizaje de las relaciones sociales (Pitluk y Epsztein, 1991).

Otras variantes distintas de los talleres fueron desarrolladas por docentes de jardines de infantes de la ciudad de Buenos Aires. Especial mención merece la experiencia del Distrito Escolar N°12 cuya supervisora, Marina Vieytes, propuso organizar una serie de experiencias en los jardines integrales de su distrito con la finalidad de cambiar la dinámica de trabajo de estas instituciones en el turno tarde. Varias de estas experiencias fueron descritas por los docentes de estas escuelas y luego publicadas (por ejemplo, los textos de Susana Mercogliese (1992) y de Zúgaro *et al.* (1992). En esta propuesta, el taller es simplemente una forma de organizar la actividad de los niños para permitir el trabajo sobre distintos conte-nidos. Contemplan diferentes talleres que funcionan en paralelo. Mencionan el taller lógico-matemático, el de artesanía, el de cocina, el taller de expresión corporal, el de ciencias, el de plástica, el de juego dramático y el taller literario. La coordinación de cada uno está a cargo de distintas docentes y los niños se agrupan por edades heterogéneas (de 3 a 5 años). Aunque varios de ellos no tienen carácter lúdico en sentido estricto, el juego está presente en algunas de las propuestas. El juego es concebido como:

> [...] elemento esencial en la socialización del niño y al atribuirle esta función desarrolla la capacidad de comprender y poder organizarse sobre la realidad existente y la posible, llegando, mediante el asombro del descubrimiento, a una profundización íntima de la experiencia creadora. [El juego se convierte en] medio educativo por excelencia, que nos permite acercarnos al otro y, juntos, ser capaces de aprender y conocer (Zúgaro *et al,* 1992).

Analizando la historia, en nuestro país, hasta este momento, se observa que cada década produjo una modalidad organizativa propia del juego. Hasta los sesenta, el juego se desarrolla de manera individual o grupal y alrededor de materiales didácticos froebelianos, montessorianos y decrolyanos. En los sesenta, con la renovación didáctica, se estructuran nuevas modalidades: el juego centralizador y el juego-trabajo con sus variantes locales, que instalan el juego en pequeños grupos. En los setenta se reformula el juego de sala total. En los finales del ochenta se adoptan los talleres, también con variables propias, y se vuelve a considerar el juego en pequeños grupos. Los noventa no aportarán cambios en este sentido, sino que la preocupación teórica girará en torno de las relaciones del juego y

el aprendizaje, redefiniendo términos y alertando sobre ciertos usos y abusos en las prácticas docentes.

Buscando superar antinomias entre las diferentes modalidades de juego en el jardín, Denies unifica el juego en rincones, los talleres y el juego centralizador (organizado de un modo similar al propuesto por Cordeviola de Ortega) como variantes del juego-trabajo. El juego comienza a ser considerado como una estrategia metodológica, palabra que en la definición de la autora hace referencia al concepto de método. Sin embargo, este planteo de estrategia metodológica no se sostiene en todo el texto, ya que en párrafos posteriores el juego se convierte en un "recurso metodológico [...] para la consecución de los objetivos y contenidos educativos del nivel inicial" (Denies, 1997). El juego, afirma, "es un medio, y no un fin en sí mismo", pero también aquí vuelve a establecerse cierta confusión ya que seguidamente se enumeran sus funciones, que hacen referencia centralmente al desarrollo del niño, con lo que no queda claro si es un medio para el docente o para el niño.

Un firme intento de establecer la diferencia entre el juego como actividad propia de la infancia y la estrategia metodológica planificada por el docente lo constituyó el texto *Nivel inicial. Aportes para una didáctica.*

> El docente es quien presenta la propuesta lúdica como un modo de enseñar contenidos, el niño es quien juega, apropiándose de los contenidos escolares a través de un proceso de aprendizaje. Este aprendizaje no es simplemente espontáneo, sino que es producto de una enseñanza sistemática e intencional, siendo denominado, por lo tanto, aprendizaje escolar [...]. El docente ha de planificar y dar intencionalidad, con una organización sistematizada de objetivos y contenidos, a la propuesta lúdica que se configura en el contexto escolar "sin traicionar", por esto, la esencia del juego (Harf *et al,* 1996).

Aunque, como se observa en el texto citado, las autoras de alguna manera dejan de ser consecuentes con su propio pensamiento al preocuparse por vincular estrechamente el juego al aprendizaje escolar del niño.

Siguiendo la misma línea de pensamiento, en *La organización de tos contenidos en el jardín de infantes,* Spakowsky *et al.* son, sin embargo, más audaces al afirmar que "el juego y el conocimiento son interdependientes, son dos caras de la misma moneda. El juego facilita la construcción de conocimientos, al tiempo que los conocimientos enriquecen el desarrollo del juego". Y consecuentes con esta apreciación convierten al juego en principio didáctico, ya que "orienta la enseñanza facilitando la apropiación de conocimientos por parte de los niños a través de la intervención docente" (Spakowsky *et al.* 1996)

Analizando las tres últimas posturas se observa un intento de reivindicar el espacio escolar como espacio de transmisión de conocimientos. Pero al tiempo que se valoriza el juego como actividad esencial de los niños, paralelamente se lo sigue concibiendo como estrategia o como principio didáctico, reservándole la función de posibilitar el aprendizaje infantil, con una fuerte intervención docente no en el juego mismo sino en su planificación y evaluación en relación con objetivos y contenidos. Éste es el nudo de la problemática que se plantea al incorporar el juego a la institución escolar.

Esta breve recorrida por la historia del lugar del juego en la didáctica del nivel nos permite concluir que la actividad lúdica ingresa, de la mano del conocimiento que debían adquirir los niños. Esta habilitación del juego como recurso estuvo presente en cada una de las épocas, ya sea que se lo considerara de manera unificada con el aprendizaje o separadamente. Cuando se busca su unificación con el aprendizaje, el juego no es concebido con valores propios, sino gracias a la intervención directa del docente o mediatizada por los contenidos, las situaciones y el material didáctico. Es a partir de esta participación que se convierte en una actividad productiva. Sin embargo, cuando el planteo fue la separación de tiempos, como es el caso de Cordeviola o de Cañeque, hay un rasgo común: el juego del niño no tiene valor en sí mismo, salvo en sus aspectos psicológicos de elaboración de conflictos. Puesto que aunque ésta parece ser una diferencia central en las posturas didácticas de las autoras citadas, esto responde a una concepción del juego como actividad libre e improductiva, al servicio de las tendencias naturales u ocultas de los niños, contradiciendo el decir de algunos psicoanalistas que afirman que el juego es la "expresión de la potencia creadora del yo libre de conflictos" (Pavlovsky, 1978).

Así, la referencia al juego en la didáctica siempre se ha centrado en el uso de éste, como una manera de justificar su inclusión en la institución escolar. La didáctica ha usado y abusado del juego infantil, desconociendo en sus propuestas lo que enunciaba como sus

principios rectores. Esto es que el juego "es una experiencia creadora, una forma básica de vida [...] En el juego, y sólo en él, puede el niño crear y usar toda la personalidad" (Winnicott, 1972).

Esta presencia del juego en las concepciones didácticas tiene a nuestro entender dos razones que se complementaron. Por un lado, la necesidad de reafirmar el carácter educativo del nivel construyendo un modelo alejado de las concepciones memorísticas y librescas de otros niveles, marcando las diferencias desde la reivindicación de la actividad del niño, su autonomía y libertad, y resaltando los aspectos Índicos de las propuestas. Pero el segundo aspecto a tener en cuenta es que el nivel durante todo ese tiempo se ocupó centralmente de enseñar a los niños a ser alumnos, es decir, a socializarlos en una cultura diferente de la presente en sus hogares; así, los hábitos de orden, de atención, de respeto y de trabajo debían inculcarse tempranamente asegurando su futuro escolar. Estas enseñanzas sólo eran posibles si se prodigaban de manera encubierta a través de juegos, canciones y actividades que interesaban más por su forma de realización que por su contenido específico.

Para apoyar estas afirmaciones conviene recordar la investigación llevada a cabo por la Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la entonces Municipalidad de Buenos Aires durante los años 1985 y 1986, dirigida por Alicia Bertoni y con la participación de Lydia P. de Bosch y de Hebe Duprat como consultoras. En ella se analizó especialmente la cuestión del juego-trabajo a través de observaciones de sala y se entrevistó a los docentes indagando, entre otras cuestiones, sus concepciones acerca de la finalidad del juego en el jardín de infantes. Las respuestas, no excluyentes entre sí, señalan que para el 68,1 % de las maestras el juego es un medio de socialización, y para el 65,5 % una forma de canalización y elaboración de conflictos. El 38,8 % lo considera un medio de conocimiento y organización de la realidad. Estos datos se confirman con las respuestas obtenidas en relación con los objetivos más importantes del jardín: el 66,6 % de los docentes consideraron la socialización, el 27,4 los objetivos socio-afectivos, el 21,9 % la internalización de hábitos, el 15,3 % estimular el desarrollo de la personalidad y con similar porcentaje el estimular el desarrollo de la independencia y la autonomía. En consonancia con estas apreciaciones, la mayoría de estos ítem (menos los dos últimos) son los que los maestros consideran que se alcanzan más fácilmente. Estos resultados deben analizarse teniendo en cuenta la época en la que se realizó la investigación,5 pero permiten observar la importancia central de la socialización como función primordial del nivel (sólo el 9,1 % señala como objetivo la organización de la realidad) y el lugar del juego dentro de ella. La referencia al juego como forma de canalizar y elaborar conflictos se relaciona con la influencia de algunos conceptos superficiales de la psicología profunda presentes en la formación de grado y en la capacitación docente.

3. CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO EN EL NIVEL INICIAL

Antes de precisar las características del juego en el nivel inicial es importante mencionar algunos de sus rasgos sobresalientes, sintetizando lo que los diversos autores han puntualizado.

Lo esencial del juego, tal vez sobre lo que menos se ha reflexionado, es la *intencionalidad:* sólo hay juego cuando los sujetos deciden convertirse en jugadores creando la situación de juego. Sin esta decisión libre y voluntaria el juego no existe. Este supone siempre riesgo, desafío, desconocimiento del resultado y de los avatares de su desarrollo, de allí la idea de incertidumbre. La intención de los jugadores es jugar, y ésta es la única certeza del juego.

Sin embargo, esta aventura abierta y desafiante posee siempre reglas "explícitas o implícitas, preexistentes o construidas durante el juego" (Brougere, citado en Caride, 1997). Estas reglas o normas que construyen los participantes o que respetan cuando ya preexisten a ellos, permiten que el juego se desarrolle. Aun el juego solitario del bebé o el juego en paralelo propio de los niños de dos y tres años, tiene reglas por supuesto inconscientes para los propios sujetos del juego, pero son estas normas en acción, implícitas, las que delimitan lo que es pertinente para ese juego.

El juego para los partícipes» transcurre en un tiempo siempre presente, en el aquí y ahora. Los jugadores crean un mundo paralelo cada vez que juegan, "utilizando los elementos de la realidad al mismo tiempo que saben que juegan, que lo que hacen no es

verdad, que pueden entrar y salir de ese universo de juego en la medida de sus deseos" (Brougere, citado en Caride, 1997), transformando una acción real en algo lúdico.

Por último, el juego se relaciona con el *placer* o, como diría Piaget, con una búsqueda de placer. El juego permite la exteriorización de deseos, afectos y pensamientos.

Toda actividad lúdica precisa de tres condiciones esenciales para desarrollarse: satisfacción, seguridad y libertad. Satisfacción de necesidades vitales imperiosas, seguridad afectiva, libertad para atreverse.

Como señala Graciela Sheines (1981):

> [...] sólo gozando de esta situación doble de protección y libertad, manteniendo este delicado equilibrio entre la seguridad y la aventura, arriesgándose hasta los límites entre lo cerrado y lo abierto, se anula el "mundo único" acosado por las necesidades vitales, y se hace posible la actividad lúdica, que en el animal se manifiesta únicamente en una etapa de su vida [...] y que en el hombre, por el contrario, constituye la conducta que [...] lo acompaña permanentemente hasta la muerte, como lo más genuinamente humano.

Las características enumeradas están presentes en cualquier situación de juego. Y sobre ellas se asientan las diferencias que surgen cuando se analiza su acontecer en los diferentes contextos. Así podemos afirmar que el juego en la institución escolar es diferente del juego fuera de ella. La diferencia central estriba en que la escuela tiene una finalidad, dada por su propia razón de ser como institución educativa.

En la institución escolar el niño comparte obligatoriamente un espacio y un tiempo con otros: pares y adultos. El ambiente está organizado especialmente para promover diferentes tipos de juegos, de acuerdo con los objetivos que pretende alcanzar el docente. Tiene establecido un tiempo determinado de desarrollo. Existen ciertas normas externas a los participantes que delimitan el campo de juego, además de las reglas internas que crean los jugadores. El adulto está presente observando el juego, aun cuando este juego sea libre, y en algunos casos interviniendo en él.

Por el contrario, en el ámbito familiar generalmente se puede decidir si se desea o no compartir el juego con otros. Los otros son, la mayoría de las veces, niños de diferentes edades (hermanos, amigos o vecinos). El espacio de juego es creado y estructurado adaptando los elementos a su alcance a las necesidades que surgen, o son los mismos elementos los que lo determinan. El juego solitario o compartido no es, generalmente, observado por los adultos, quienes sólo ejercen simplemente una función de control superficial de las situaciones a fin de asegurarse de que no existan peligros físicos.

Estos señalamientos nos obligan nuevamente a reflexionar acerca de si el juego es una actividad de la infancia o una estrategia del docente. Como vimos en la primera parte del artículo, la didáctica del nivel se constituyó utilizando el juego como recurso o como estrategia de enseñanza, a fin de provocar determinados aprendizajes. Esto conlleva un uso inapropiado y excesivo que tergiversa sus características específicas, ya que las actividades propuestas raramente permiten que emerja el compromiso del "jugador". Los niños realmente se convierten en verdaderos jugadores durante el juego dramático, el de construcciones o en los juegos funcionales, es decir cuando se retira la voluntad expresa de los docentes de transmitir determinados conocimientos, y el juego se desarrolla por la libre decisión de los niños. El resto del tiempo, que a veces es todo el tiempo, y aunque los maestros nos esforzamos por presentar las actividades como juego, nuestros alumnos saben que no lo son y difícilmente se dejan engañar por nuestras afirmaciones.

El replanteo didáctico de los últimos años, con su preocupación en relación con los contenidos como conocimientos sociales establecidos desde una mirada disciplinar nos obliga a repensar la cuestión del juego desde otra perspectiva. Corremos un doble riesgo: de excluirlo de las aulas con la pérdida que esta ausencia implicaría para la formación de los niños (en esta línea vale la pena recordar su función como fuente del desarrollo; véase Elkonin, 1980) o de continuar con la tradición del nivel de usarlo indiscriminadamente como estrategia docente, creando situaciones artificiales que lo desvirtúan y que provocan en nuestros alumnos preguntas como ésta: "Seño, ¿hoy tampoco jugamos?"

La comparación que se establece en *Nivel inicial. Aportes para una didáctica* es útil para pensar la cuestión. Dicen sus autoras:

> [...] si afirmamos que el juego es una estrategia metodológica, podríamos decir lo mismo del lenguaje infantil y a este respecto nadie duda: el lenguaje no es una estrategia, es

una de las manifestaciones de la conducta infantil con la que el docente trabaja y a la que procura enriquecer [...] (Harf *et al,* 1996).

Esta comparación entre juegp y lenguaje no es casual. Corrientes de la sociología (por ejemplo, Agnes Heller) consideran a ambos herramientas básicas que les permiten a los "cachorros humanos" transformarse en hombres y mujeres miembros de determinada cultura. Y es justamente esa cultura la que estimula y orienta ambas actividades.

[Lenguaje y juego] son las formas universales primordiales mediante las cuales los individuos se apropian del mundo social que les circunda y se integran a él en un permanente intercambio, en el que puede identificarse la socialización como condición sine qua non "para convertirse en hombre". Se trata de exteriorizaciones sociales, concretas, básicas y espontáneas que constituyen sistemas de referencia y de instrumentos hechos por la actividad humana, pero que al mismo tiempo la guían (Barcena, 1988).

El juego es, pues, patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos inalienables, pero además es una necesidad que la escuela debe no sólo respetar sino también favorecer a partir de variadas situaciones que posibiliten su despliegue. Esta expansión de las posibilidades lúdicas ofrecerá oportunidades para el desarrollo de las capacidades representativas, la creatividad, la imaginación, la comunicación, ampliando su capacidad de comprensión del mundo. El juego en el nivel inicial conserva las características generales que señalamos al comienzo de este apartado, fundamentalmente el de la conciencia de los jugadores de que están jugando. Es decir que son los propios niños los que nos marcan las diferencias entre lo que para ellos es juego de lo que no lo es. Ya el juego ejercicio de los menores de 18 meses:

[...] consiste en repetir por placer actividades adquiridas con un fin de adaptación: por ejemplo el niño que ha descubierto por azar la posibilidad de balancear un objeto suspendido, reproduce en seguida el resultado para adaptarse a él y para comprenderlo, lo que no es juego, ya que, hecho esto utiliza esa conducta por simple "placer funcional" o por placer de ser causa y de afirmar un saber nuevamente adquirido (Piaget e Inhelder, 1969).

Esta observación nos está señalando que el juego se instala como espacio diferenciado del aprendizaje en sentido estricto. No negamos que en estos juegos hay un proceso de afianzamiento de aprendizajes anteriores, pero no es éste el objetivo central del niño sino una consecuencia natural, del acontecer de la actividad. Este sentido también está presente en el juego simbólico, aunque, como señala Elkonin (1980), "en el juego hay dea-pegue de la realidad pero hay también penetración en ella". Pero, como sigue diciendo el autor, "el juego toma de la realidad cuanto necesita y lo plasma en la acción". El "como si" se constituye en una "transposición simbólica que somete las cosas a la actividad propia" (Piaget, 1966). El juego es factor de desarrollo, es una función del yo, que permite el despliegue de los procesos más generales que posibilitan al ser humano constituirse en miembro de su sociedad y de su cultura.

Estas breves líneas intentan entonces diferenciar lo que es juego de lo que son las actividades de aprendizaje que organizan los docentes con la finalidad de que los niños construyan determinados conocimientos específicos. Estas actividades deberían participar de algunas características que señalamos en relación con el juego: ser desafiantes, producir placer y alegría, contar con el compromiso de los niños en ellas; pero también deben ser claras en sus objetivos, en el sentido de que procuran determinado aprendizaje. Es desde esta concepción que, creemos, se ubica Carlos Cullen cuando afirma la necesidad de reivindicar los aspectos lúdicos de todo aprendizaje.

[...] el tiempo del aprendizaje no es un tiempo "ascético" ni es un tiempo "empresario". Es, fundamentalmente, un tiempo lúdico, que genera sus propias reglas sociales de producción diferenciada y de comunicación comprensiva. Es un tiempo creativo, integrador, gozoso, porque es un tiempo de producción y comunicación (Cullen, 1997).

Pero que el tiempo del aprendizaje deba ser gozoso y creativo no nos autoriza a afirmar que es siempre tiempo de juego: "no sería razonable querer que toda actividad en el jardín

fuera juego. Eso sería traicionar a la escuela, engañar al niño y desnaturalizar el juego" (Brougere, citado en Cande, 1997). En realidad lo que sucede es que ambas posturas hacen referencia a conceptos de alguna manera diferentes de juego. Cullen parece considerar el juego en un sentido amplio y por eso aboga por "la presencia de lo lúdico en el tiempo del aprendizaje", mientras que Brougere es más estricto en su concepto en su afán de marcar diferencias entre el juego y el resto de las actividades educativas.

El nivel inicial tiene una función que cumplir: debe lograr aprendizajes significativos en los alumnos. El juego, como actividad específica que supone compromiso, intencionalidad de los jugadores, riesgo, aventura, posibilidad de exploración, de fracaso sin graves consecuencias, encuentra en la dinámica cotidiana tiempos propios de desarrollo, pero no todos los tiempos. Existen además actividades que tienen un carácter más o menos lúdico, ya que comparten algunas de las características del juego, y otras que no son juego en absoluto.

El juego como actividad del niño se diferencia de las situaciones construidas por los docentes, pues aunque muchas de ellas estén formuladas como juego, son estrategias que se utilizan con el objetivo de que los niños se inicien en determinados contenidos y los desarrollen o profundicen. En síntesis, y aun a riesgo de caer en ciertos simplismos, nos parece necesario y oportuno diferenciar tres situaciones:

a) *Situación lúdica.* La iniciativa de juego es realmente de los chicos, prima la libertad de elección del qué, del cómo y con quiénes jugar. Los niños no viven la situación como de aprendizaje, aunque el docente la haya previsto en su planificación, planteando ciertos contenidos. Pero como el juego es de los niños, esos contenidos pueden o no tener oportunidad de desarrollo. Durante el juego el docente interviene desde un rol de observador, que participa eventualmente cuando la dinámica precisa su presencia, para profundizarlo y enriquecerlo, movilizar un juego estereotipado, dar oportunidades de mayor participación a algunos niños, incorporar algunos elementos, sugerir nuevas ideas, etc. Sin embargo, esta intervención nunca supone actuar como un integrante más del juego. Pues aunque los niños lo puedan integrar en determinados momentos, el docente no pierde su rol de adulto, no debe participar desde sus propias fantasías y necesidades confundiéndolas con las de sus alumnos. Su presencia en el juego es eventual y está al servicio del juego de los niños, por lo tanto actúa como un facilitador, sin interrumpir o desvirtuar lo construido por los niños.

Estas situaciones son *no estructuradas.* El docente prevé únicamente los materiales a aportar (en función de ciertos contenidos o temáticas que está trabajando) y, en algunos casos, la disposición del ambiente físico.

b) *Situación de aprendizaje con elementos lúdicos.* Presentada por el docente con el objetivo de que los niños construyan determinado conocimiento. Generalmente se establecen ciertas reglas de antemano, pero esto no obsta para que el desarrollo y el resultado sean inciertos, la situación permite amplia participación de los integrantes del grupo (generalmente en pequeño grupo), quienes tienen bajo su responsabilidad establecer el cómo van a resolverla. Aquí el problema a resolver se presenta en forma de juego (por ejemplo, un juego de cartas, un juego de tablero, etc.) y como tal es una estrategia que utiliza el maestro para posibilitar el aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, no basta que los chicos jueguen, además tienen que comprender (y sin que el docente les explicite *su juego)* que a través de esa situación de carácter lúdico tienen algo que aprender. "Sólo hay aprendizaje cuando el alumno percibe un problema para resolver" (Charnay, 1994).

A diferencia de la anterior, ésta es una situación *estructurada.* El maestro la planifica, teniendo en cuenta los contenidos a trabajar. Por lo tanto debe considerar la propuesta, las consignas, los materiales, la organización del grupo, etc., coordinando la dinámica de la actividad.

c) *Situación de no juego.* Los chicos carecen de oportunidades para decidir el cómo. Son actividades que no deben presentarse como si fueran juegos, a fin de lograr la adhesión de los niños, ya que no presentan ninguna de sus características. Son también situaciones estructuradas en las cuales los niños pueden y deben sentir placer por realizarlas. Pensemos en el goce que despierta escuchar un cuento.

El docente, al planificar su tarea de enseñanza, diferencia estos tres tipos de situaciones a fin de equilibrarlas, teniendo en cuenta las características de los niños, sus necesidades,

el tiempo que permanecen en el jardín, su proyecto educativo, las características institucionales.

Esta distinción que proponemos creemos que es útil a fin de reflexionar sobre el tiempo de verdadero juego que otorgamos a nuestros alumnos en la actividad cotidiana. Pero se imponen algunas reflexiones. En primer lugar, que es necesario enriquecer los momentos Índicos de los niños: no sólo a través de materiales adecuados sino también enseñando a jugar. Cada edad demandará distintos aprendizajes que enriquezcan el acervo infantil, fundamentalmente los juegos tradicionales que en la vida de las grandes ciudades se van olvidando. Y en segundo lugar una advertencia: esta clasificación no debe ser tomada como taxativa y tampoco como nueva moda que se incorpora obligatoriamente en planificaciones. Es una guía para pensar, que asumirá modalidades y tiempos que los maestros decidan como más beneficiosos. Las situaciones Indicas no se desarrollan sólo en el tiempo de "patio". Las situaciones de aprendizaje con elementos lúdicos y las situaciones de no juego se pueden desarrollar muchas veces en tiempos paralelos a las situaciones lúdicas. Mientras un grupo desarrolla un tipo de actividad, otro puede realizar otra muy distinta. Por eso las modalidades que se piensen deben tener la suficiente flexibilidad como para cobijar todas las alternativas posibles.

Abogamos por la presencia del juego en el nivel inicial. Este trabajo intentó establecer las diferenciaciones necesarias entre los diferentes tipos de actividades, a fin de ser honestos con los niños y no engañarnos nosotros mismos como docentes. La didáctica hasta ahora estableció demasiadas confusiones que terminaron tergiversando la necesidad de juego de los niños. Y así como respetamos esta necesidad de juego, debemos respetar también la necesidad de conocimiento, que debe ser presentado en situaciones desafiantes, problematizadoras, que despierten un interés genuino por este camino que están iniciando en nuestras aulas.

1 Creemos que Froebel tomó esta concepción de Platón, quien otorgó al juego un rol central en la formación del futuro ciudadano, en la obediencia y el respeto del orden establecido. Véase el texto de Graciela Sheines (1981) quien desarrolla extensamente el tema.

2 Spencer (1820-1903), inglés e ingeniero de profesión. Se dedicó al estudio de la filosofía y la sociología. Su obra pedagógica más importante es Educación intelectual, moral y física, publicada en 1861.

3 Mantenemos el nombre original derivado del alemán kindergarten, que en la época de la autora se utilizaba para nominar a las maestras jardineras.

4 Puede extrañar que citemos a cada uno de los autores que organizaron o defendieron cada postura. Esto se debe a que promovieron movimientos pedagógicos muy potentes que llevaron incluso a fuertes enfrentamientos entre los que defendían uno u otro planteo. El nivel inicial, sobre todo en nuestro país, se constituyó sobre concepciones personales que lograron embanderar a la docencia, estableciéndose dichas posturas como causas de "militancia pedagógica".

5 La investigación se realizó a dos años de la constitución del gobierno democrático, y como diagnóstico previo para la elaboración del nuevo Diseño Curricular que redefinió las funciones del nivel, enfatizando la importancia de la escuela como ámbito de socialización y de transmisión y producción de conocimientos, socialmente válidos.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson de Fernández, A.; Ortiz, J., y Perriconi, G. (1980): *PROCAD. Guía N"* 2, Secretaría de Educación, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Barcena, Andrea (1988): *Ideología y pedagogía en el jardín de niños,* México, Océano.

Bertoni, Alicia *et al.* (1986): *El diagnóstico educativo del nivel de escolaridad inicial,* Secretaría de Educación, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Borruat, Luis (1924): *Organización de las clases preescolares,* Buenos Aires, Editor Roberto Cañáis.

Cañeque, Hilda (1981): "Juego y vida", en Bosch *et al., Un jardín de infantes mejor: siete propuestas,* Buenos Aires, Paidós.

Cande, Josefina (1997): "El juego en el jardín de infantes en Francia", trabajo de investigación dirigido por Gilíes Brougere, en Villetaneuse.

Cordeviola de Ortega, M. I. (1967): *Cómo trabaja un jardín de infantes,* Buenos Aires, Kapelusz.

Secretaría de Educación de la Provincia de Corrientes (1980): "Lincamientos Curriculares para el nivel Pre-Primario".
Cullen, Carlos (1997): *Crítica de las razones de educar,* Buenos Aires* >
Paidós. *i*
Charnay, R. (1994): "Aprender (por medio de) la resolución de problemas", en Parra C. y Saiz I, (comp.), *Didáctica de matemáticas,* Buenos Aires, Paidós.
Denies, Cristina de (1997): *Didáctica del nivel inicial,* Buenos Aires, El Ateneo.
Elkonin, Daniil (1980): *Psicología del juego,* Madrid, Visor.
Fritzche, Cristina y Duprat, Hebe San Martín (1968): *Fundamentos y estructura del jardín de infantes,* Buenos Aires, Estrada.
Froebel, Federico (1826): *La educación del hombre* (traducción al español de Luis de Zulueta), Madrid, Jorro, 1900.
Galperín, S. (1981): "Los supuestos básicos del método juego-trabajo", en Bosch, Lydia *et al., Un jardín de infantes mejor: siete propuestas,* Buenos Aires, Paidós.
Harf, R. *et al.* (1996): *Nivel inicial. Aportes para una didáctica,* Buenos Aires, El Ateneo.
Mercogliese, Susana (1992): *Proyectos y aula taller en el jardín de infantes,* Buenos Aires, Corcel.
Montessori, María: *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las Case dei Bambini,* Barcelona, Editor Ramón de S. N. Araluce, s./f.
Pastorino, E. *etal.* (1994): *Didáctica y juego,* P.T.F.D., Ministerio de Cultura y Educación.
Pavlovsky, Eduardo (1978): "Prólogo", en O'Donnell, G., *El juego. Técnicas lúdicas en psicoterapia grupal de adultos,* Barcelona, Granica.
Piaget, Jean (1966): *La formación del símbolo en el niño,* México, Fondo de Cultura Económica.
Piaget, J. e Inhelder, B. (1969): *Psicología del niño,* Madrid, Morata.
Pitluk, L. y Epsztein, S. (1991): *Aula taller en el jardín de infantes,* Buenos Aires, Troquel.
Reichman de Pellinsky, M. y Fernández A. S. (1982): *La metodología juego-trabajo en el jardín de infantes,* Buenos Aires, PAC.
Rezzano, Clotilde G. de (1966): *Los jardines de infantes,* Buenos Aires, Kapelusz.
Sheines, G. (1981): *Juguetes y jugadores,* Buenos Aires, Editorial de Bel-grano.
Spakowsky, E.; Label, C. y Figuetas, C. (1996): *La organización de los contenidos en el jardín tíe infantes,* Buenos Aires, Colihue.
Wills, C. y Stegeman, W. (1967): *La vida en el jardín de infantes,* Buenos Aires, Troquel.
Winnicott, D. W. (1972): *Realidad y juego,* Buenos Aires, Granica.
Zúgaro D. *et al.* (1992): *Salas-taller integradas. Una alternativa diferente,* Buenos Aires, Corcel.